



TITLE:

大学教育の再構築-専門職化と教養教育再編の狭間で-(<第13回大学教育研究フォーラム シンポジウム>話題提供4 「専門職化と教養教育の葛藤-問題の所在はどこか?-))

AUTHOR(S):

大山, 泰宏

CITATION:

大山, 泰宏. 大学教育の再構築-専門職化と教養教育再編の狭間で-(<第13回大学教育研究フォーラム シンポジウム>話題提供4 「専門職化と教養教育の葛藤-問題の所在はどこか?-)). 京都大学高等教育研究 2007, 13: 181-189

ISSUE DATE:

2007-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54209>

RIGHT:

話題提供 4 「専門職化と教養教育の葛藤—問題の所在はどこか？—」

大 山 泰 宏（京都大学高等教育研究開発推進センター・助教授）

（大山） 私はふだん評価と臨床心理学を専門にしていますので、どちらかといううちまちましたミクロな仕事をやっております。このフォーラムでは私どものセンターの教員が順番でこういう形で登壇してお話させていただくのですが、今回の専門職化と教養教育の葛藤というテーマは、制度的なことも含めてお話ししなければならないので、正直、私の苦手な分野でどうしようかと思いました。私は制度的なことをお話できるような訓練は受けておりませんので、見よう見まねの素人仕事ですが、幾つかのデータを基にしながら、ふだんの私の考えも交えつつ、専門職化と教養教育の葛藤の姿をひとつ浮き上がらせようと思います。

この15年間、ものすごい勢いで大学改革が進んでいます（スライド2）。私はこのセンターに1997年から働いているのですが、そのころはまだのんびりした時代でした。FD といえば、「フロッピーディスクではありません」という枕詞からすべての話が始まっていた時代でした。しかしその後、異常ともいえるスピードで大学の制度改革が進行しています。このスライドをちょっと見てください。私が思いついただけでもこれだけあります。91年に大学設置基準が大綱化され、自己点検評価が努力義務化されました。93年以降は、教養部の解体・再編ということが、設置基準の大綱化ののっとなってどんどん進められていきます。98年には「21世紀の大学像と今後の改革方針について」という、よくも悪くもその後の改革の方向を大きく決めた答申が出されます。99年には自己点検評価の義務化、外部評価の努力義務化、2000年には大学評価・学位授与機構が発足しました。その後、トップ30、専門職大学院の発足、特色 GP などがあり、さらに2004年には国立大学が法人化され、中期目標・中期計画に基づいた仕組みが作られ、それにもとづき国立大学法人評価というものを受けなければならなくなりました。それと同時に、機関別認証評価も受けなければならない。さらに例えば専門職大学院であれば、5年ごとに評価を受けないといけな。このように、いくつもの評価が多重化している状況があります。

こういう一連の改革の根本にある発想は、護送船団方式からプロジェクト方式への変更と言ってよいかと思います（スライド3）。これは今日の寺崎先生がお話されました、学部概念が変わってきている、すなわち学部とは学問の区分であったものが、今は課題をベースにしたものになっていっている、ということにもつながる発想だと思います。この発想自身がけっして悪いわけではなく、もともとは、大学を設置基準で厳しく縛っていたものを外して自由度を高める代わりに、ちゃんとやっていることの説明責任を求めるとい、自由化の代わりに質保証システムを求めたというものであったのは、確かだと思います。

この発想のほかに、最近の大学改革を支える発想の2つめは、日本の大学教育はこれまで社会的に役に立ってこなかったという声高な主張のもとに、産業界、社会との連携が強化され、生産性の高いものに資源を投資して重点的に育ようとする、ある意味で育種学的な発想も、この15年大きく広がっているかと思います。

では、こうした発想のもとで進んでいる改革の現実がどうかということですが、プロジェクトを立ててその成果を評価し、よいものを残していこうとする方法の負の面が、どうしても出てこざるをえません（スライド4）。生き残るためには仕方ないのですが、よい評価を得ることが自己目的化して、評価書でアリバイづくりのつじつま合わせが出てきてしまう。プロジェクトの一定の結果を示さなければなりませんから、評価に関する点検項目や指標が明確になるほど、ますますアリバイづくりとつじつま合わせが進んでいきます。また、評価が非常に多重化していますので、過剰な自己反省を私たちが強いられ、そこに相当な労力をつぎ込んで、本来の研究と教育にしわ寄せが来つつあるという状況にもなっています。そして、プロジェクトの報告書も出さないといけな、またプロジェクトの評価の報告書も出さないといけな、このように、毎年毎年、報告書の山が高くなっている状況があります。

こうしてプロジェクトを立てて評価を何重にも繰り返していくということが、大学を変えていく一定の力になっているのは確かかもしれません。しかし、どうやらそこには、私たち大学人が持っている資源が無尽蔵だという幻想がつきまとっているようです。もう5年ほど前になりますが、私があるところでFDや評価の話をしたときに、企業でマネジメントをやっているかたが、「どうもあなたたち大学の先生たちの話を聞くと、いつも資源のマネジメントの視点が欠けているのではないかと思える。努力して頑張っていけば何とかなる、無尽蔵の資源があるという発想のもとで物事をやっている。そして結局は個人的な努力に期待するような改革になっているように思えるが、その辺はどう考えるのか」と言われて、私は答えることができませんでした。このような問題を実際、今考えないといけないくなっているのではないのでしょうか。

これは今日の私の話の主題にもつながるのですが、大学から余白の時間というものが、だんだんと失われていっているのではないかということに危惧を感じます。これは冗談のような本当の話なのですが、学生が指導教員のところに相談に行き「先生、実は進路のことで相談があって、お時間いただけませんか」と言ったら、「あ、ごめん、今から学生理解のための講演会に出なきゃいけないんだ」と言って断ったという話があります。FDの義務化ということですが、もし私たちがそれを間違えて受け止めてしまうと、これからますます余裕が失われていくのではないかという危惧があります。

こうした中で、大学はほんとうによくなっていっているのかと単純に疑問を發してしますと、あまりにも単純な問題意識ですので、今日は、何がどのように変わってきているのか、その中で私たちは何をテーマとして考えないといけないかを、専門職化と教養教育を切り口にしてちょっと斜めから見てみようと思います。

このシンポジウムでの私の役目として、専門職化ということと、教養教育ということを含めて、まとめのような話をしないといけないので、まず専門職大学院の設置の話からします(スライド5)。これはもう釈迦に説法になると思いますが、とりあえず振り返りのために挙げさせていただきます。専門職化というのがいちばん明確に出たのが、1998年の「21世紀の大学像と今後の改革方針について」の中の「特定の職業等に従事するのに必要な高度な専門的知識、能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程の設置を促進する」という部分でした。もちろん土井先生がすでにおっしゃったように、日本の大学ではそれ以前にも一定の専門職の養成ということはなされていたのですが、それをさらに進めようではないかという方針が98年に打ち出されたわけです。

99年から専門大学院というものが開始され、それが制度的な裏づけを持って、2003年に専門職大学院になっていく経過をたどりました。この一連の流れの中でいわれていることは、社会経済の急激な変化と多様化、複雑化、高度化、グローバル化等を受け、大学における社会的・国際的に通用する高度専門職業人養成に対する期待が急速に高まっていることです。知識基盤社会がどこにでも枕詞として出てくるように、グローバル化ということもいろいろなところで出てきていて、では、その実態がどういうものであるかがあいまいなままに、未来予測のような形で専門職大学院ということが進んでいます。

現在、こうして作られた制度と、既存の大学院制度とが統合されないまま単に併存されているという状況が明確に見られます(スライド6)。すなわちこれまでの教育課程とどのように接続するか、あるいはほかの大学院課程との関係をどのようにするかが明確でないまま、まさに接ぎ木される形で専門職大学院ができたのが現実です。改正された大学の設置基準を見てみると、この下線部分が本当に付け加えられただけになっているのがわかります。スライドに示しましたが「または、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識および卓越した能力を培い」ということです。大学はたしかにユニバーシティとして多様性をもつべきものですが、その多様性の統一がどのようになされ、全体として教育をどのように考えていくのかということが、制度上はまだ括弧に入れられたままです。結局その点を、実際に専門職大学院で教育をおこなう人々が悩みながら考えていかなければならない現状となっています。

専門職という概念の定義もまだまだあいまいです。今回準備するにあたって、いろいろな専門職大学院のカリキュラムを見たのですが、専門職と言いつつも、結局そこで求められている能力には、どうも一般的能力の比重がかなり大きいようです。例えばコミュニケーションや分析能力、人格陶冶という言葉が挙げられていたりしますが、これはいわゆる教養教育の目的にもしばしば登場する言葉です。たしかにそうした視点は、これまでのスペシャリストと

違った、ゼネラルな視点を持った新しいスペシャリストにとっては必要な能力なのでしょうが、これをわざわざ専門職大学院で育てなければならないという点に、教養教育や教育課程の整合性を考えていく必要性が示されていると思います。

専門職という定義があいまいであるということを示す、こういう統計を見つけました。スライドをご覧ください（スライド7）。文部科学省の学校基本調査18年度に掲載されている、平成17年度のデータです。最初わが目を疑ったのは、就職率はさておき、就職した者のうち「専門的技術的職業」に就く者は、専門職学位を持った者がいちばん低くなっていて、かわりに専門職学位をもつ者は、事務職に多く就職しているというデータです。これには正直驚きました。土井先生にもお聞きしたところ、例えば法科大学院の学位取得者が、まだ就職していない状況の時点のデータであるということが原因のひとつではないかということでした。私も考えてみたのですが、どうやらこれは、事務職というカテゴリーの中に、MBAなどの専門職学位を取得した人たちが、押し込められてしまっているようだということです。専門的技術的職の内訳を見てみますと、例えば短期大学卒だったら幼稚園、保育園の教員、修士号取得者であれば工学の課程を出た人たちが、大きな割合を占めたりするので、他の課程のほうが専門的職業従事者の割合が高くなるということになるようです。

この統計を見ても分かるように、専門職の概念がまだまだ未成立であります（スライド8）。専門職といえば技術者、教育関係者、医療福祉関係者という発想が中心で、ほかは事務職で一括してくくられているわけです。専門職大学院の対象になっているいろいろな専門的領域を、きちんとその専門性を活かせるように日本の社会全体の中で位置づけていかなければならないのですが、これは大学だけで解決できる問題ではありません。大学と卒後の接続関係も考慮する問題を投げかけているのではないかと思います。

専門的職業というカテゴリーは、今の日本型企業の構造と不整合をおこしてしまっています。日本の企業では、やはり何でも屋的な人材が求められるところがあります。例えば専門職学位を持って企業に就職しても、まずは営業に回されたりします。また、その人がその後たとえ専門的職業に従事したとしても、別の企業に移動したならば、やはりまた同じようにその専門性を生かして活躍できるのかということ、必ずしもそうではない。新しく行った先の企業のやり方を、また学び直さないといけない部分が多々あります。日本の社会の中で、専門職学位を持つ者の人的な移動性がどうになるかということ、企業の中でどのように位置づけにもらみながら、私たち大学人も専門職を考えていかなければならないのではないかと思います。

さて次に教養教育再編の問題に移ります（スライド9）。これもいろいろ調べてまして一つ分かりましたのは、教養教育という言葉が言われるようになったのは、そんなに実は古いことではないようです。いろいろな答申などを見てみると、90年代の後半以降にやたらと使われるようになっていきます。80年代までは一般教育と呼ばれていました。90年代に大綱化に乗じて教養部が再編されたときには、全学で共通して担うものとして共通教育と言われていました。どうやら教養教育と言われだしたのは、どうもオウム真理教のサリン事件がだいぶ関連しているようです。教養教育が必要だと主張している理由の中に、不思議なロジックもみられるのですが、教養部を解体したからこんな事件を起こしたのだ、だから教養教育が必要だということです。オウムの事件は、教養部の解体がはじまってから3年やそこらですので、まだその影響を受けた学生は卒業していなわけで、この主張には年数的にだいぶ無理あるのですが、いずれにしても教養教育の必要性が言われるようになったのは90年代後半です。ちょうど今年は12年たって干支が一回りしましたが、阪神淡路大震災、オウム真理教の事件、あのあたりからの日本の社会の空気のようなものに相関して、教養教育の必要性が声高に言われているような感じがいたします。

教養教育を支える言説にも、やはり専門職化の主張と同じく、グローバル化が出てきます（スライド10）。そこで求められる能力の具体例として、コンピテンシーということがよく挙がっています。これを具体的にどう実現するかです。ご存じのようにマクレランドという人が言った、企業で高い業績をコンスタントに上げる人々が持っている能力でして、現在はこの概念が世界的に流行してしまっていて、コンピテンシーやコンピテンツと言われながら、大学教育の

ゼネラル・エデュケーションの中に、ものすごい勢いで世界中の大学教育に入ってきています。それからコミュニケーション能力、他者、異文化との相互理解、理解と発信というのは、これはもうアメリカのみならずヨーロッパの大学にも、ボローニャ・プロセス以降、大きく入ってきている言葉です。

しかしながらここで日本の教養教育について考えてみると、ゼネラル・エデュケーションとリベラルアーツということが、だいぶ混同されていると言わざるをえません (スライド11)。例えばコンピテンシーであるとか、コミュニケーション能力の獲得をめざすのは、例えばヨーロッパの大学の中では、あくまでもゼネラル・エデュケーションです。それは高等普通教育、要するに普通教育です。ある専門に入っていく前に専門分野の枠を超えた知識や思考法、人間として成り立つ生き方、現実を正しく理解する力などを学ぶことであって、決してリベラルアーツではありません。このあたりの概念が日本ではだいぶ混乱していることが、現在の教養教育理論に巣くって、話を難しくしている感じがあります。

リベラルアーツというのは、もともとは19世紀にアメリカの大学教育の中で職業教育が強調されはじめたときとときに、それに対抗する形で打ち出されてきました。高等普通教育、ゼネラル・エデュケーションというのは、決して専門教育とも職業教育とも対立する概念ではありません。そういう意味では、今回のタイトルにある「狭間で」という位置づけも、ちょっと考え直す必要があるのではないかと思います。

さらにいえば、ゼネラル・エデュケーションを受けた後に、リベラルアーツ、教養教育という専門性があってもいいのではないかと思います。教養に不可欠な余裕とぜいたくがあってこそ、大学の中での教養教育の意味があるのではないかと考えます。

さて、最後に大学改革を推進する言説の検討に移りたいと思います (スライド12)。いろいろなことが15年の大学改革の中で言われてきた中で、学生がどのような環境に生息しているのか、どのようなパスをたどるのか、大学改革を支える言説は本当に実態を反映しているのかということから、少しデータを見ながらお話を5分ほどしたいと思います。

例えば現在の大学改革を支える言説として、日本の大学のユニバーサル化というのがしょっちゅう言われます。スライドをみてください (スライド13)。これは OECD の Education at a Glance という統計からとったグラフです。専門学校や短大は、非大学型というカテゴリーの中に含まれてしまい、4年もしくは6年制型の大学しかカウントされないでこの数字になるのですが、これから見ると、日本の大学進学率は、世界的にみればそれほど高くはありません。日本よりもっとユニバーサル化が激しく進展している国は、世界に多くあります。

しかも、日本の大学の大衆化は、どうも「急速な大衆化」でもないようで、1998～2003年度の変化を見ると、OECD 平均では40パーセントから53パーセントに伸びているのに対して、日本では41パーセントから42パーセントの伸びにすぎません (スライド14)。むしろ大衆化は近年頭打ちであるのです。

とするならば、「近年の急速なユニバーサル化による学生の多様化への対応」という言説を、もう少し掘り下げて考える必要がここにあるのではないかと思います。こうした常套句を繰り返すと、学生を見る目がむしろ私たちに はなくなってしまいます。例えば「最近の学生はどうも学力が低下して、授業というものが成り立ちにくくなっていますね」「いや、もうそれはユニバーサル化で学生が多様化しましたからね」という感じで話が済んでしまうと、「あの人嫌だよな。大ざっぱだよな。だってO型だもん」というロジックと何も変わりません。そういうことで納得してしまうのではなく、自分たちが実際に学生と接していくことからどのように学生への関わりを工夫して組み立てていくかながら必要なのです。

もうひとつグラフをみてみましょう (スライド15)。日本の大学の状況を難しくしているのは、フルタイム学生の割合が非常に多いということです。アメリカは61.4パーセントが大学に進学しているといっても、そのうち12.4パーセントはパートタイムなのです。日本は52.3パーセントがフルタイムです。ということは、フルタイムの学生だけで

絞っていえば、日本のほうが大衆化の度合いが高いわけなのです。

ユニバーサル化した大学教育では、当然に学生の学習履歴は多様化します。パートタイムの学生が増加してきて当然ですし、学位取得までの期間が決して4年だけではなくもうちょっと長くあったり、休学の期間があったりするのがむしろ自然です（スライド16）。そして、入学までの履歴も多様になってきます。しかしながら、日本の今の大学教育が進もうとしているユニバーサル化への対応は、学生の学習履歴の一律性を守っていくこと、すなわちフルタイムの学生の獲得競争、そして4年間で卒業して、できれば高校卒業後すぐに入学するというのが理想的なパスであって、それが学生の履歴形成のために大切であるかのような話になってしまっています。これを抜かりなくやるのは、相当に大変なことだと思います。

もちろんそうやって一律に学生を短期間で押し出していくという方向もあるかもしれませんが。しかしそれをするためには、大学への資金投入の対 GNP 支出が非常にお粗末です（スライド17）。米国の半分以下です。そして、私立セクターが多い分、公的資金では3分の1、すなわち0.4パーセントぐらいしか対 GNP 支出を出していないというお粗末な財政投資の中で、個人的な大学の教員の努力に期待するのには、いくらなんでも限界があるのではないかと思います。

こうした状況の中で、大学はどこをめざすべきか（スライド18）。大学というセクターが恐らくこれから専門学校との差異化の中で選ばないといけない道は、大学独自の専門教育以外の教育のあり方、すなわち教養教育のあり方の模索と充実だと思います。グローバル化への対応というキャッチフレーズなら、専門学校でもどこでも言っていますが、大学ではそれを繰り返すだけではなく、専門以外の教育の充実を別のロジックでその魅力と必要性をアピールする必要があります。具体的には、大学ならではの教養教育、技術や知識を詰め込んでいくことではなく、ある豊かさや余白の時間や対話の時間、そして学生が立ち止まって考えるようなものを、大学は回復していく必要があるのではないかと考えます。

そのときに、大学の中での専門職の重要性が効いてくると思います（スライド19）。これだけいろいろな状況が展開する中で、学生が自分の履歴すなわちカリキュラムを、外側から与えられるものではなく、学生自身が形成していくための支援を、かなり力を入れてやらなければいけないのではないかと思います。私たち教員も大学改革にかかわったり提言したりしますが、全体の見取り図というのはやはりよく知りません。そういう全体の大学の見取り図を知るような専門家、大学という機能が分化して多様化すればするほど、それを包括してつないでいく、サポートするような役割ができる専門家、あるいは学びの主体としての学生の大学での体験をつないで、キャリア形成を支援していくことができるような専門家、さらには大学マネジメントの専門家が重要かと思います。

これまで国立大学では、さまざまなサービスの専門家で、本当によく知っている人というのは非常勤職で担われていることが多かったといえます。私が体験した例で言えば、祖父は戦前の教育者でいろいろな教育関係の本や資料があったのですが、その祖父が亡くなったときに、そのうちのいくつかが教育学的に貴重な資料だと思われましたので、ある図書室に寄附を申し出ました。しかし、最初に対応された事務のかたは「もう置く場所がないので困ります」ということで、断られました。しかし、とにかく持っていったら、非常勤の司書のかたが「これは貴重な資料ですね」ということで、受け入れてくださいました。価値を認めてくれるのはそういう人であったりします。

もうひとつ別の例です。これはある外国語教室の例なのですが、ずっと勤めていた図書担当の非常勤の方が辞められた後、図書専門の非常勤は採らなくなりました。そうすると管理が行き届かなくなり、その教室がもっていた世界的に貴重な資料や図書が散逸して所在が分からなくなったりしつつあると聞きました。このように、合理化ばかりをめざすのではなく、余剰の部分というか余裕の部分にこそ、サービスの専門家が育っていく可能性はあるのではないかと思います。こうした、大学自身が専門家を育てるという機能も含みつつ、大学というものを改編していく、立ち止まって考えて、皆が自己開発をしていくことができるような、余裕を持った共同体をどのように再生していくか、これがこれからの大学教育の大きな課題ではないかと思います。（拍手）。

（大塚） 最初は臨床心理学が専門だからと謙遜されていましたが、非常に細かく調べていただきまして、たいへん勉強になりました。

それでは、4時20分から質疑応答を始めたいと思います。10分間トイレ休憩とさせていただきます。

専門職化と教養教育の葛藤 —問題の所在はどこか—

京 都 大 学
高等教育研究開発推進センター
大 山 泰 宏

1

この15年の大学改革

- 1991 大学設置基準大綱化, 自己点検評価努力義務化
- 1993以降 教養部の解体・再編
- 1998 「21世紀の大学像と今後の改革方針について」
- 1999 自己点検評価義務化, 外部評価の努力義務
- 2000 大学評価・学位授与機構発足
試行的評価から本格的評価へ
- 2002 トップ30 21COE
- 2003 専門職大学院発足
- 2003 特色GP開始
- 2004 国立大学法人化
中期目標・中期計画 → 国立大学法人評価
- 2004 (機関別)認証評価

2

改革の発想

- 護送船団方式からプロジェクト方式へ
 - 自由度を高める代わりに説明責任を要求
- 産業界, 社会との連携の強化
 - 「役に立つ」教育
- 育種学(優生学)的原理
 - 良いものを重点的に育てる

3

改革の現実

- プロジェクト評価の負の側面
 - アリバイ作りと辻褃合わせの横行
 - 多重化する評価(過剰な自己反省)
 - 報告書の山
- 資源が無尽蔵だという幻想
 - 人的資源マネジメントの稚拙さ
 - 「余白の時間」の喪失
- ほんとうに大学は良くなっているのか?
 - 専門職化と教養教育を切り口として, 大学改革を斜めからみしてみる

4

1. 専門職大学院の設置

- 1998「21世紀の大学像と今後の改革方針について」
 - 特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程の設置を促進する
- 1999年より専門職大学院の開始
- 2003年に専門職大学院へ
 - 近年の科学技術の進展や急速な技術革新、社会経済の急激な変化と多様化、複雑化、高度化、グローバル化等を受け、大学院における社会的・国際的に通用する高度専門職業人養成に対する期待が急速に高まってきている。(平成14年「大学院における高度専門職業人養成について」答申)

5

専門職大学院の課題

- 既存の大学院制度と併存
 - 「大学院は、学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥をきわめ、又は高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い、文化の進展に寄与する・・・」(大学院設置基準改正)
- 結局どのような能力が求められるのか
 - 一般的能力の比重がかなり大きい
 - コミュニケーションや分析能力、人格陶冶
 - スペシャリスト かつ ゼネラリスト
- 教養教育や他の教育課程との整合性の問題

6

奇妙な統計

文部科学省「学校基本調査」より(17年度データ)

	進学率	就職率	うち専門的 技術的職	うち事務職
短期大学卒	11. 5	65. 0	55. 1	24. 1
大学卒業	12. 0	59. 7	32. 0	32. 8
修士号取得	13. 1	67. 6	80. 1	10. 6
専門職学位	—	76. 9	22. 4	63. 7

7

「専門職」の概念の未成立

- 知識基盤社会への脱皮には遠い
 - 専門職といえば、技術者、教育関係者、医療福祉関係者という発想
 - 「事務職」の中の専門的領域の概念が希薄
- 日本型企業の構造との不整合
 - 「何でも屋」的な人材が求められる
 - 企業で教育し配置
 - 人的な移動性が低い
- 大学だけの問題ではない

8

2. 教養教育再編の問題

- 教養学部解体と再編
 - 「一般教育」の時代 (80年代末まで)
 - 「教養教育の専門家」の不足、形骸化
 - 「共通教育」の時代 (90年代前半)
 - 設置基準の大綱化をきっかけにした再編
 - 教養学部の解体、4(6)年一貫教育
 - 「教養教育」の時代 (90年代後半以降)
 - オウム真理教 サリン事件(94, 95年)
 - 新しい時代における教養教育の在り方について (2002年)

9

教養教育を支える言説

- 学生に、グローバル化や科学技術の進展など社会の激しい変化に対応し得る統合された知の基盤を与えるものでなければならない・・・専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養など、新しい時代に求められる教養教育の制度設計に全力で取り組む必要がある。「新しい時代における教養教育の在り方について (2002)」
- 求められる能力の具体例
 - コンピテンシー (マクレランド, 1973)
 - 企業で高い業績をコンスタントに挙げる人々がもっている能力
 - 世界的な趨勢として大学教育の中に入ってきている
 - コミュニケーション能力
 - 他者、異文化との相互理解、理解と発信

10

教養教育の固有の目標は？

- 高等普通教育 (General Education) と教養教育 (Liberal Arts) の差は
 - 「専門分野の枠を超えた知識や思考法などの知的な技法」、「人間としての在り方や生き方に関する深い洞察」、「現実を正しく理解する力」は、「教養教育」なのか？
- リベラルアーツ ↔ 職業教育
 - リベラルアーツは、専門教育の対立概念ではない
 - 「高等普通教育」は、専門教育とも職業教育とも対立しない
- 「教養」という専門性の追求
 - 教養に不可欠の余裕と賛沢
 - 普通教育の習得後、「教養」という専門性があってもよい

11

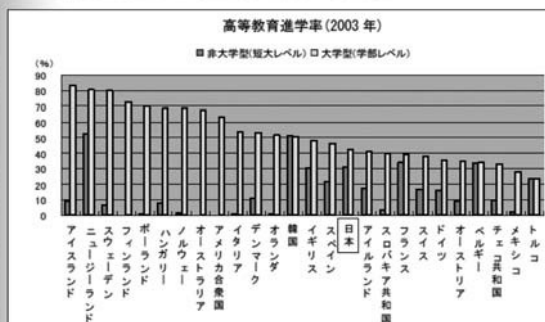
3. 大学改革を推進する言説の検討

- 学生は、どのような環境に生息して、どのようなパスをたどるのか
 - マクロな実態の把握と、ミクロな実態把握
 - 学習の主体としての学生
- 大学改革を支える言説は、ほんとうに実態を反映しているのか

12

日本の大学はユニバーサル化？

- Education at a Glance 2005 OECD



13

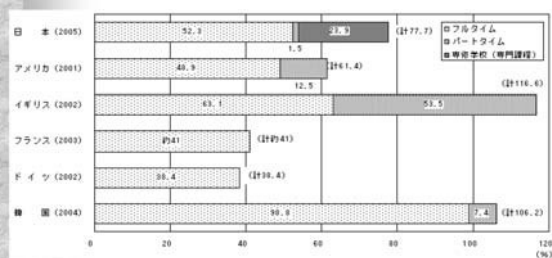
「急速な大衆化」ではない

- 大学(学部型)進学率の伸び(1998年→2003年)
 - OECD平均 40%→53%
 - 日本 41%→42%
- 近年は、頭打ちで伸びは緩慢
- 「ユニバーサル化による学生の多様化への対応」という言説を、掘り下げる必要
 - 理解を阻む、前理解
 - 学生に接する実感、学生を理解しようということから出発
 - そのためには、余裕が必要

14

フルタイム学生の多さ

文科省「教育指標の国際比較」(平成18年版)



- 大学の大衆化は、実は米国よりも激しい

15

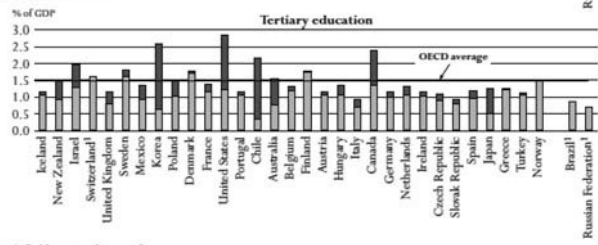
現在の、ユニバーサル化への対処方略は、まっとうだろうか

- ユニバーサル化した大学教育
 - 学生の学習履歴は多様化する
 - パートタイム学生が増加
 - 学位取得までの期間が多様
 - 入学までの履歴が多様
- 日本の大学教育
 - 学生の学習履歴の一律性
 - フルタイムの獲得競争
 - できれば、4年間で卒業
 - できれば、高卒後すぐに入学

16

揺らぎない一律性を求めるには、お粗末な財政投資

- 高等教育への対GNP支出 (2004年データ)
- 米国の半分以下、公的資金は3分の1



4. 大学はどこをめざすべきか？

- 大学というセクターが選ばざるをえない道
 - 専門学校における職業教育との差異化
 - 普通教育の充実
 - どれだけその魅力と必要性をアピールできるか
 - 「グローバル化への対応」では、陳腐すぎる
 - (狭義の)教養教育
 - 市民的教養
 - 「豊かさ」が必要
 - 資源の豊かさ
 - 余白の時間、対話の時間
 - 学生が立ち止まって考える余裕

18

4. 大学はどこをめざすべきか？

- 大学における専門職の重要性
 - 学生が履歴を形成するための支援
 - 大学全体の見取り図を知る者
 - 分化するほど、つなぐ役割が必要
 - 「学びの主体」としての学生をつなぎ、キャリア形成を支援
 - 大学のマネージメントの専門家
 - 経営学や教育学を学んだ事務員(スタッフ)
 - さまざまなサービスの専門家
 - 例) 図書館司書

19